

*Carrió, Cintia*

## Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son los que no son...Ana, aunque crezca, no será anón

---

### El toldo de Astier

2013, vol. 4 no. 6, p. 82-91

**CITA SUGERIDA:**

Carrió, C. (2013). *Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son los que no son...Ana, aunque crezca, no será anón. El Toldo de Astier*, 4 (6), 82-91. En *Memoria Académica*.

Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5601/pr.5601.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5601/pr.5601.pdf)

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



***Ni trabalenguas ni trabas en Lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón***

**Cintia Carrió\***

*Son de los que no son.* La silla grande / es un sillón— / la sala grande / es un salón. / ¿Así es acaso / en toda ocasión? / ¡Dígalo el canto, / dígallo el son! / El rato grande / no es un ratón— / el jamo grande / no es un jamón— / el vago grande / no es un vagón— / el buzo grande / no es un buzón. / ¡Que no, te digo, / que no lo son! / Si hay mucha borra / ¿habrá un borron? / Si hay mucha leche / ¿habrá un lechón? / ¡Dígalo el canto, / dígallo el son! / La caña grande / no es un cañón— / la tiza grande / no es un tizón— / la lira grande / no es un lirón— / ni el ciclo grande / es un ciclón. / ¡Que no, te digo, / que no lo son! / El arpa grande / no es un arpón— la bota grande / no es un botón— / la riña grande / no es un riñón— / la jaba grande / no es un jabón— / la vara grande / no es un varón— / y Ana, aunque crezca, / no será anón. / ¡Que no, te digo, / que no lo son! / ¡Lo dice el canto, / lo dice el son! /

David Cherician

**“Mirá lo que te digo, escuchá lo que te muestro”**

Estas líneas aspiran a complementar una serie de reflexiones divulgadas desde hace unos años en relación con la enseñanza de la lengua. Reflexiones que abarcan problemas tales como la concepción del objeto de enseñanza, los contenidos del área, los espacios de enseñanza de esos contenidos, la propuestas de actividades áulicas y la formación de los docentes de lengua. Cuestiones éstas que no dejan de preocuparnos y de ocuparnos [1].

En esta oportunidad, retomamos estas cuestiones para revisar problemas concretos que surgen en la última etapa de la carrera del Profesorado de letras y que impactan directamente en la práctica docente y, posteriormente, en el ejercicio de la profesión. Los contenidos disciplinares, la selección de esos contenidos en relación con los objetivos buscados, la secuencia epistemológica, la selección de la teoría que permite pensar el objeto, la comprensión del acto y de la acción de enseñanza del objeto son los temas centrales que se discuten para intentar responder a los interrogantes que permiten que este artículo avance. Esto es: ¿cómo se articulan los contenidos disciplinares con los contenidos pedagógicos y

\* Cintia Carrió es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, en las cátedras Lingüística General y Didácticas de la Lengua y la Literatura.  
[ccarrio@unl.edu.ar](mailto:ccarrio@unl.edu.ar)

didácticos?; ¿cuál es el “obstáculo” que impide a los alumnos sostener-defender una planificación [2] propia?; ¿por qué reina la “reproducción” por sobre la “creación”?; ¿cómo se explica el conocimiento ritual en alumnos próximos a egresar?

### **Una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa**

El lenguaje resulta ser un fenómeno tan “heterogéneo” y “heteróclito” (por usar dos adjetivos que le son conocidos y le sientan bien) que resulta posible analizarlo de muy diversas formas. Este hecho, a su vez, parece dificultar la diferenciación entre dos de sus dimensiones, dos dimensiones igualmente importantes para la escolarización. Nos referimos, por un lado, a la dimensión instrumental, es decir, la enseñanza de la lengua para el uso; por otro lado, surge la dimensión cognoscitiva, la enseñanza de la lengua como objeto de conocimiento. En este sentido, muchas veces no se ve que “una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa”.

A su vez, frecuentemente, esta diferenciación muere en un plano meramente discursivo. La consecuencia de esto es que se promulga una enseñanza instrumental y se desarrolla una enseñanza contenidista (para ampliar este punto sugerimos Carrió, 2008).

Desde nuestro punto de vista, ni la una ni la otra nutren de buena salud al área. Y aquí surge nuevamente una de las discusiones que planteábamos en estudios anteriores (Carrió 2006; 2008): ¿qué se enseña en Lengua?; ¿para qué se enseña Lengua? y ¿por qué se enseña Lengua? En realidad nos gustaría responder a las dos últimas preguntas con un despreocupado “para que sí” y “porque sí” pero sabemos que no es eso lo que se esperaría en este caso, aun cuando éstas fueran las respuestas más acertadas.

Suele decirse que se enseña Lengua para que se aprenda a hablar y a escribir mejor, si bien generalmente no es ese el resultado de las clases (ni de la escolarización). Este resultado no sorprende si además de analizar los objetivos de esa enseñanza se analizan también los contenidos seleccionados para lograr esos objetivos. Allí surge la primera incoherencia, que se profundiza si junto a esta selección se estudian las propuestas áulicas concretas, esto es, las actividades (algo de esto hemos tratado de explicar en Carrió, 2011). Con frecuencia se observan objetivos constructivistas e incluso cognitivistas asociados a actividades de reproducción y/o aplicación de recortes teóricos. Para graficar el planteo citamos un ejemplo breve. Creemos que recitar qué entendió Jakobson por “emisor”, “canal”, “mensaje” y “receptor” no tiene como correlato directo (ni indirecto) mejorar la comunicación entre las

personas (para otro ejemplo puede verse Carrió 2008, en relación con el contenido “tipos textuales”).

### **Otra vez los malentendidos**

En esta oportunidad nos preocupa discutir cómo se articulan los contenidos disciplinares con los contenidos pedagógicos y didácticos. Para ello queremos tomar como objeto de estudio el fenómeno observado en alumnos próximos a egresar de la carrera de Profesorado en Letras, alumnos cursantes de la cátedra Didácticas de la Lengua y de la Literatura.

En este sentido se vuelve necesario un paréntesis en primera persona singular.

Soy docente de la cátedra Didácticas de la Lengua y de la Literatura de la carrera de Letras, materia correspondiente al cuarto año del plan de estudios. Allí llegan los alumnos que en primer año cursaron Lingüística General, materia en la que me conocieron. Por esta razón y porque somos pocos, en cuarto años los alumnos saben que mis investigaciones lingüísticas se nutren de la lingüística generativa, también saben, porque lo hago explícito todo el tiempo, que no necesitan compartir esta decisión epistemológica. Dicho esto cierro el paréntesis necesario para entender lo que viene.

Los mencionados alumnos parecen enfrentarse en la cátedra de Didácticas... ante numerosos obstáculos, no sólo epistemológicos y pedagógicos en el sentido de Bachelard (1987) sino también ante otro que sería necesario nominar; supongamos ahora “obstáculo cognitivo”. Éste parece ser el resultado del desarrollo de conocimiento frágil (Perkins, 1992), especialmente en sus versiones de “conocimiento inerte” [3] e “ingenuo” [4], aunque también, en algunos casos, “ritual” [5].

Este “obstáculo cognitivo” es en realidad sumamente complejo porque da cuenta de la falta de capacidad de los futuros profesores para: (i) recuperar conocimiento disciplinar y volver enseñable ese conocimiento; (ii) adecuarlo al auditorio; y, (iii) fundamentar de manera sólida y clara la selección del contenido y del paradigma desde el cual lo piensa.

Así entonces, surgen exámenes en los que los alumnos se declaran “generativistas” porque esa declaración les parece un argumento suficiente para convencer a los examinadores, aun cuando a lo que se tiende permanentemente en la cátedra es a fomentar el pensamiento

plural, si bien fundamentado. Este recurso aparece incluso para validar planificaciones en las que aparecen como contenidos las oraciones unimembres. Toda una sorpresa para quien tiene más o menos claras las teorías lingüísticas que permiten pensar el lenguaje.

Pero más allá de este caso de aprendizaje ritual, parece resultar complejo entender que la decisión epistemológica al respecto de la teoría lingüística seleccionada no implica “enseñar esa teoría” sino “basarse en ella” para pensar la lengua. Esto puede parecer a simple vista irrelevante pero en realidad no lo es; la selección de la teoría desde la cual se piensa el objeto de enseñanza va a determinar, entre otras cuestiones, el tipo de actividades que se proponga al alumno, dado que esa elección trae consigo una concepción determinada acerca del lenguaje y del sujeto de lenguaje, esto es, del alumno mismo y su relación con el objeto.

Consideremos otros casos de “obstáculos cognitivos” de futuros profesores de lengua para tratar de responder a la pregunta respecto de ¿cuál es el “obstáculo” que impide a los alumnos sostener-defender una planificación propia?

Los alumnos que estamos observando han recibido instrucción directa en un número considerable de teorías lingüísticas, algunas de las cuales conllevan propuestas gramaticales. Si llegaron a esta instancia es porque han superado las etapas examinatorias de esos contenidos. Entonces, en este punto, lo que resulta interesante pensar es la situación que se describe a continuación.

Como docente de Didácticas... pregunto a los alumnos cuestiones tales como: ¿qué contenidos consideran imprescindibles para el área?, ¿por qué resultan importantes?, ¿cómo los presentaría para un alumno con x características? Luego, en algún momento, reflexionamos acerca de la importancia de la definición [6] y es en ese momento cuando surgen datos interesantes.

Suele decirse que los alumnos del nivel secundario y/o primario tienen problemas de comprensión de textos. Uno de los fundamentos más fuertes para sostener esta afirmación es que no comprenden las consignas, lo que se evidencia porque no resuelven adecuadamente las actividades. Más allá de las varias razones a las que se puede deber este hecho y que pueden ser independientes de la comprensión de textos (como ya se desarrolló en Carrió 2011), nos interesa en este punto pensar el lugar de la definición.

Preguntamos entonces cómo definir el contenido “sujeto sintáctico” de una manera comprensible y no banal para una persona que no es (y probablemente nunca será) experto en gramática. Aquí surge la cuestión; en casi la mayoría de los casos, para presentar una respuesta no se acude a lo estudiado durante los cuatro años de carrera universitaria sino a la experiencia como alumno de la escuela media o primaria. Esto quiere decir que los futuros profesores no re-elaboran los conocimientos disciplinares (sino aprendidos al menos acreditados) sino que reflotan sus experiencias como alumnos. Entonces, en la mayoría de los casos: “el sujeto es el que realiza la acción”. En este punto, inevitablemente la clase de Didáctica de la Lengua se transforma en una clase de Lengua, y en una clase muy básica, como la del siguiente tipo.

La definición presentada resulta perfecta para casos como:

- (i) Juan comió el cordero de su vecino.

Juan es el sujeto sintáctico y es quien “realiza la acción” que expresa el verbo, esto es, para un experto, el evento denotado por el verbo.

Pero cómo analizaría una oración como (ii) el alumno de nivel medio o primario (el alumno de nuestro alumno) que para comprender el contenido “sujeto” solamente cuenta con la definición dada anteriormente.

- (ii) El cordero del vecino fue robado por Juan.

En este caso y de acuerdo a la definición presentada, un alumno que razone y comprenda la definición del contenido que se está queriendo enseñar va a determinar que el sujeto sintáctico es “Juan” y, por supuesto, nunca “el cordero del vecino”.

Consideremos otro caso. Cómo analizaría el alumno en cuestión una oración del tipo:

- (iii) El cordero del vecino siempre está sucio.

Oración en la que no se “realiza una acción”. Según la definición presentada, la respuesta adecuada sería que “la oración no tiene sujeto”, pero entonces ¿dónde está el sujeto?

Lo que más nos preocupa es que quizás esta clase de lengua, que emerge de la clase de Didácticas..., se reproduzca, y nunca aflore en estos estudiantes de Profesorado su propia creatividad, y que tiendan a cambiar el recitado del docente del nivel medio/primario por el recitado del docente universitario.

Como venimos afirmando desde hace varios años, consideramos transcendental revisar la solidez de la formación disciplinar de los docentes (Carrió 2006; 2008; 2011). Esto no quiere decir descuidar la formación pedagógica y didáctica sino cuidar que en la conjugación no se banalicen o distorsionen los contenidos. Todo esto, asumiendo que es imposible enseñar lo que se desconoce.

En este momento de la discusión a lo largo del país está claro que el estudio de la gramática oracional [7], si bien no es suficiente para resolver los problemas de la comprensión y la producción de textos y, por lo tanto, contribuir con el aprendizaje de la lectura, es un paso insoslayable. Este tipo de reflexiones brinda a los alumnos herramientas que, llegado el caso, le permiten manipular las formas lingüísticas para así intentar descifrar sentidos. Ahora bien, nos interesa remarcar la ausencia de una propuesta gramatical alternativa que proponga otro tipo de abordajes de la formalidad de la lengua e incluso con otro metalenguaje, justificado no en las pasiones lingüísticas del docente sino básicamente en una economía que no genere pérdidas a la adecuación descriptiva (e incluso explicativa). Éste, consideramos, es un punto claro y concreto a ser atendido en la formación de formadores.

Como plantea Castellà (1994), en el aula se necesita de una gramática pedagógica. El problema radica en que esta gramática no ha sido diseñada. Probablemente, como dice Castellà, esto se deba a lo difícil que resulta esta empresa. Dada esta situación, entonces, el docente necesita readaptar sus conocimientos. El docente de Lengua tendrá como desafío “transformar un discurso lingüístico-científico” en un “discurso lingüístico-enseñable” sin que esto suponga banalizar el objeto sobre el cual versan ambos tipos de discursos. El docente de lengua tiene que lograr volver enseñable el objeto y el discurso sobre el objeto de manera tal que los alumnos puedan comprender más y mejor el fenómeno lingüístico. Teniendo en cuenta esto, y dejando en claro que buscamos sencillez y transparencia para los alumnos sin que esto se traduzca en simplismo, recreamos otra situación generada con los alumnos del Profesorado.

Luego de haber discutido y analizado las asunciones de los párrafos anteriores, preguntamos: ¿cómo explicamos a los alumnos de nivel medio/primario el análisis de oraciones del tipo (iv)?

(iv) Juan pensó en el cordero de su vecino.

Parece una oración muy sencilla, de hecho lo es, y más aún para quienes han tenido instrucción en dos gramáticas oracionales: la estructuralista y la generativista. Lo que nos interesa aquí es que los alumnos actúen el rol docente. Lo que no podemos explicarnos muy bien todavía es por qué, en la gran mayoría de los casos, el análisis que los futuros docentes hacen de la oración (iv) incluye un objeto directo.

Es ante esta situación que surge la pregunta respecto a cómo definir el “objeto directo” y, entonces, surge nuevamente la réplica de la situación de clase en la que los futuros docentes fueron alumnos. Esto quiere decir que tenemos que ubicarnos ante un docente que reproduce la clase que recibió como alumno y que, por lo tanto, se nutrirá de la gramática estructuralista ya que esta era (¿o es?) la única gramática oracional que se enseñaba/enseña en los Profesorados y a la que se recurría/recurre para pensar la lengua en la escuela. Dejando de lado esta cuestión, el “objeto directo” es entonces “lo que podemos remplazar por ‘la’, ‘las’, ‘lo’, ‘los’”. Independientemente de lo equívoco de la definición, ni siquiera con esta definición una oración como (iv) tendría objeto directo.

Luego de toda esta discusión, con mucha frecuencia, los alumnos de 4º año de Letras instruidos en gramática oracional no reconocen al constituyente “en el cordero de su vecino” como un circunstancial régimen. El resultado de la clase que pretendió ser de Didáctica de la Lengua es el conocimiento de un contenido disciplinar: “resulta que el circunstancial régimen existe”. Lo que se pretendía en la clase de Didáctica de la Lengua era poner de manifiesto la importancia de la selección de la teoría desde la que se piensa la lengua y la importancia de la decisión del docente al momento de introducir metalenguaje en la clase. Lo que se pretendía era mostrar la economía de reconocer en el constituyente en cuestión un “complemento” y no un “circunstancial régimen”. Pero lo que la clase de Didáctica evidenció fue un problema en la formación disciplinar. No interesa ya discutir sobre la decisión epistemológica, la selección de teoría por falta de opción resulta un hecho secundario ante la evidencia del desconocimiento mismo de las categorías seleccionadas para enseñar. [8]



Otra escena que llama nuestra atención es la que pone de manifiesto la dificultad que muestran los alumnos futuros docentes para reconocer los contenidos propiamente semánticos. En principio la reflexión parece reducirse a “campo semántico”; entonces, apelamos a aquellos conocimientos que si bien no piensan desarrollar en sus clases, al menos dan por supuestos, esto es, los que consideran que algún otro docente ha desarrollado antes.

Ante esta situación nos damos cuenta de que contenidos supuestos por el contenido “campo semántico” no son reconocidos como tales por los alumnos: nos referimos concretamente a “sinónimos” y “antónimos”, por ejemplo. Nos preocupa entonces el hecho de que estos alumnos dispongan de la información, incluso con cierto detalle, pero no puedan determinar su orden, su dominio. Esto, así, nos conduce a pensar qué tipo de reflexión sobre el lenguaje puede ser propuesta a un grupo no-experto por alguien con dificultades para determinar la arquitectura básica de la lengua.

#### **¿Descreativo o Increativo?**

En estas breves líneas hemos intentado poner de manifiesto la importancia del conocimiento disciplinar como instancia primera para luego seleccionar contenidos a enseñar en función de los objetivos propuestos, poder seleccionar material y volverlo didáctico, poder pensar actividades que posibiliten la comprensión del contenido y del objeto a la vez que permitan pensar el lenguaje, y por tanto el mundo, de una manera diferente.

No obstante la necesidad de este conocimiento disciplinar sólido, por otro lado hemos intentado especialmente mostrar la necesidad de fomentar la posibilidad de equivocarse en la propuesta de clase. Como formadores de formadores quisiéramos que nuestros alumnos se equivoquen en su propuesta áulica, pero que se equivoquen por sí mismos, que se equivoquen enseñando propuestas que tiendan a superar lo que ya sabemos que está errado.

Estamos convencidos de que en tanto que formadores de formadores es necesario trabajar para contrarrestar la fuerza del aprendizaje ritual, la penetrable fuerza de la instrucción, la fuerza de la reproducción por sobre la creación.

## Notas

[1] Este artículo está basado en discusiones presentadas en el VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Salta, UNSA, 2011.

[2] Con “planificación” nos estamos refiriendo a aquellos contenidos seleccionados para ser enseñados a un grupo particular de alumnos (de acuerdo a un diagnóstico de la situación del aula) y en función de acercarlos al logro de ciertos objetivos propuestos para ese grupo. La planificación claramente no es un “mero” listado de contenidos, es un listado de contenidos en función de ciertos objetivos pensados para cierto grupo; y, como siempre sucede en las aulas, está sujeto a todas las modificaciones que la realidad áulica amerite. La planificación no es un “guión conjetural” (Bombini, 2001) ni un “plan de clase”, es aquello que el docente considera que el alumno necesita saber para acercarse al logro de los objetivos que el docente estipuló para ese año.

[3] El caso en que los alumnos recuerdan los conocimientos al momento del examen pero son incapaces de recordarlos o usarlos en situaciones que admiten más de una respuesta y/o cuando verdaderamente los necesitan (no los activan aun cuando cuentan con esos conocimientos).

[4] Los alumnos parecen captar muy superficialmente los conocimientos y mantienen sus teorías ingenuas o estereotípicas aun después de la instrucción.

[5] Los alumnos aprenden a hablar del mundo tal como se supone que deben hacerlo pero esto no tiene mucho que ver con lo que realmente piensan.

[6] El tema de la definición de los contenidos presentados amerita toda una discusión. Es, en algunos ámbitos, casi osado hablar de “ella”. Asumiendo el riesgo planteamos que, independientemente de que al alumno se le solicite en algún momento la recuperación de la definición de un contenido (supongamos una pregunta de control en el sentido de Perkins 1992), el docente tiene que necesariamente disponer de una definición clara y comprensible del contenido a enseñar. De otro modo, el alumno cuenta con pocas probabilidades de comprender el contenido.

[7] La gramática es en algunos espacios escolares y académicos casi una mala palabra, quizás por ello en los documentos curriculares se la matiza con el eufemismo “reflexiones sobre el lenguaje”.

[8] Dicho en otros términos: honestamente, “circunstancial régimen” no nos parece la mejor opción categorial. Pero quien opta por “circunstanciales” y “objetos” no puede desconocer su existencia, pues si la desconoce es difícil conjeturar qué tipo de explicación les acercaría a los alumnos, qué discurso, qué definiciones que los acerquen a la comprensión del contenido.

## Bibliografía

- Bachelard, Gastón (1987): *La formación del espíritu científico*. México, Editorial Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo (2001): “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. *V Congreso de Didáctica de la Literatura*. Córdoba (mimeo).
- Carrió, Cintia (2006): “Reflexiones sobre el lenguaje”. *Revista Iberoamericana de Educación, Salud y Trabajo*. Año 2009, N°6/7, octubre, Rosario, UNR Editora-Universidad de Extremadura, pp.225-241.
- Carrió, Cintia (2008): “Entre Nombres y Sobrenombres”. *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre, Editorial Grupo Montevideo (AUGM)-FRGS., pp.183-187.
- Carrió, Cintia (2011): “Decires y desaires de la lingüística”. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, HomoSapiens-UNL, pp. 258-272.

Castellà, Josep (1994): "¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº2, Barcelona, Graó, pp. 15-24.

Perkins, David (1992): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.